

UFFS

**DOCUMENTO
ORIENTADOR
PARA A PRÁTICA
DO ENSINO DE
FILOSOFIA
PARA CRIANÇAS**



**DOUGLAS BATTISTI
ALMIR PAULO DOS SANTOS
ELOI PEDRO FABIAN**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**Douglas Battisti
Almir Paulo dos Santos
Eloi Pedro Fabian**

**DOCUMENTO ORIENTADOR PARA A PRÁTICA DO ENSINO DE FILOSOFIA
PARA CRIANÇAS**

**ERECHIM
2023**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGPE**

PRODUTO DE PESQUISA

EXPEDIENTE

Diretor da UFFS Campus Erechim, RS

Luís Fernando Santos Corrêa da Silva

Coordenadora Acadêmica da UFFS Campus Erechim, RS

Sandra Simone Hopner Pierozan

**Coordenador do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
(PPGE)**

Almir Paulo dos Santos

Professor Orientador da Pesquisa

Almir Paulo dos Santos

Professor Coorientador da Pesquisa

Eloi Pedro Fabian

Pesquisador Principal

Douglas Battisti

**ERECHIM
2023**

CIP – Catalogação na Publicação

B336d

Battisti, Douglas

Documento orientador para a prática do ensino de filosofia para crianças. [livro eletrônico] / Douglas Battisti, Almir Paulo dos Santos, Eloi Pedro Fabian / – Erechim, RS: Ed. dos autores, 2023.

PDF

Bibliografia.

ISBN 978-65-985655-8-9

1. Filosofia. 2. Ensino fundamental. 3. Ensino - Anos iniciais. I. Santos, Almir Paulo dos. II. Fabian, Eloi Pedro. III. Universidade Federal da Fronteira Sul. IV. Título.

CDD:180.71

“Tudo o que as crianças necessitam é que as deixamos criar. Impor-lhes nossas criações e ainda nosso modo de criar é impor-lhes uma experiência alheia ao mundo e impedir-lhes de desenvolvê-la de maneira própria. Gerar as condições para que as crianças possam pintar sua própria aquarela da filosofia e do mundo é, talvez, um dos maiores desafios para nós que compartilhamos esta ideia de reunir crianças e filosofia. É, ao mesmo tempo, uma forma de preservar a diferença num mundo que parece cada vez menos inclinado a tolerá-la”

Kohan

APRESENTAÇÃO

Este produto educacional surge da proposta do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade da Fronteira Sul (UFFS). É pré-requisito para a obtenção do título de mestre e proporciona um enlace entre a Universidade e a realidade dos pesquisadores. Ao mesmo tempo em que o PPGPE busca temas de pesquisa que retratem a realidade de seus discentes, procura, a partir do campo de estudo e de produções, o retorno das pesquisas para a realidade dos pesquisadores.

Esta produção leva em conta o caminho percorrido na pesquisa que tem o título: “FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM SOBRE SUA RELEVÂNCIA E PRESENÇA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS EM UM MUNICÍPIO DO NORTE DO ESTADO DO RS”. A pesquisa parte do campo teórico e da reflexão sobre os caminhos em que o ensino de filosofia percorre na história, sua presença e importância para o surgimento de uma educação que promova a autonomia, assim como sobre os pressupostos básicos que unem o ensino de filosofia e a infância.

A preocupação que gerou a pesquisa é a mesma que impulsionou a ideia de promover um campo de reflexão sobre o assunto, surgindo, portanto, intenção de produzir um documento orientador que possa ser utilizado para auxiliar a prática do ensino de filosofia nos anos iniciais.

Sem a intenção de se tornar uma proposta mágica ou um manual, este produto educacional tem o objetivo de trazer para o campo do pensamento uma dúvida que é recorrente quando se fala de filosofia nos anos iniciais do ensino fundamental: como trabalhar filosofia com meus alunos?

Partindo do princípio que a maioria das professoras e professores que trabalham nos anos iniciais no município de Marau/RS não possuem formação específica que os habilite ao planejamento de uma aula de filosofia, foi que a intencionalidade da produção deste trabalho surgiu.

Realizar um processo de reflexão sobre a prática é o primeiro passo para que as/os colegas professores compreendam a importância da presença da filosofia no ensino das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Antes mesmo de ir direto ao ponto, elencando o campo das perspectivas metodológicas, é relevante apresentar o surgimento da proposta, seus objetivos e pressupostos.

Desse modo, este produto apresenta uma breve exposição de como surgiu a ideia de unir filosofia e crianças, seus precursores até sua chegada no Brasil, as perspectivas metodológicas do ensino de filosofia para crianças, e alguns exemplos de atividades que possibilitam a

introdução dos conceitos de uma aula de filosofia e podem ser usadas para auxiliar nos planejamentos das aulas.



SUMÁRIO

UM POUCO DE HISTÓRIA	06
PERPECTIVAS METODOLÓGICAS	10
PROFESSOR E A COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO	14
INDICAÇÕES PARA AS AULAS DE FILOSOFIA	16
ESTRUTURA DAS AULAS DE FILOSOFIA	19
NOVELAS FILOSÓFICAS	26
ATIVIDADES PARA INTRODUIR A COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO	28
OUTRAS SUGESTÕES	32
REFERÊNCIAS	

UM POUCO DE HISTÓRIA



Das mãos de um educador para o trabalho em sala de aula no município de Marau. O Texto que se segue busca indicar o início e as motivações da criação do programa de Lipman que culminou no trabalho nas salas de aula pelo território do Brasil. O destaque dado ao precursor do tema tem como intuito demonstrar o percurso de um projeto e as motivações que levaram Lipman a formalizar um programa voltado para a educação filosófica de crianças e jovens

Qual foi o pontapé inicial da ideia para Lipman? Matthew Lipman relata que após ter ministrado aulas de introdução à lógica aos educandos da Universidade em que trabalhava, ele começou a se questionar se o curso que ele ensinava fazia com que seus alunos desenvolvessem a habilidade de pensar melhor a partir do aprendizado com a lógica, o intrigava o fato de pensar que seus alunos poderiam, na idade em que estavam, estivessem com o método de pensamento já configurado e que sua prática em sala de aula pudesse ser irrelevante para o objetivo de auxiliar, com o ensino da lógica, seus alunos a desenvolverem habilidades de pensamento (LIPMAN, 1998, p. 21).

Segundo Silveira (2001) os protestos¹ que aconteceram dentro da Universidade de Columbia, onde Lipman era professor de filosofia, na década de 1960, o fizeram pensar ainda mais o seu papel enquanto professor, reavaliando sua prática com o ensino em sala de aula. Lipman estava preocupado com a

QUEM FOI MATTHEW LIPMAN?

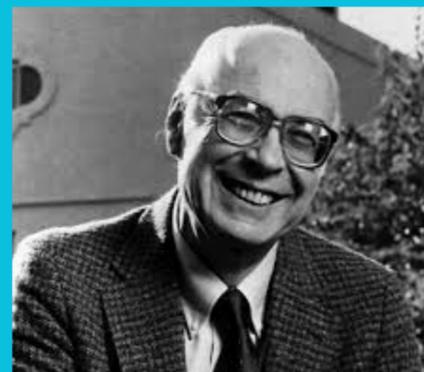


Imagem disponível em:
<https://dusuncelab.com/p4c/matthew-lipman-kindir/>

Matthew Lipman, antes de tornar-se professor universitário foi combatente pelo exército norte-americano contra o nazismo na Segunda Guerra Mundial. Após sua expedição como combatente, Lipman formou-se em Filosofia em 1948, tornando-se doutor em 1954 obtendo o título pela Universidade de Columbia de Nova York. Iniciou sua vida como professor universitário em 1956. Iniciou as primeiras experiências de Filosofia para crianças no ano de 1972. Em 1974 fundou juntamente com Ann Marie Sharp o “Instituto para o Desenvolvimento da Filosofia para Criança”. Escreveu inúmeros livros e artigos científicos, contribuindo para a discussão sobre o ensino de Filosofia para crianças.

Disponível em:
<https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u98.shtml>. Acesso em 28 de nov. 2022.

¹ As revoltas acontecidas nos EUA, especialmente em 1968, foram essenciais para o repensar do sistema de ensino superior, assim como questões sociais que circundavam a vida da população nesta década. Para Purdy (2008) “a inspiração de 1968, representada mais brilhantemente pela geração de jovens militantes nas universidades foi sentida até meados da década de 1970, impulsionando uma contracultura radical da juventude, um combativo movimento operário de base e o movimento militante negro ‘Black Power’. 1968 inspirou também uma ‘segunda onda’ de feminismo e um novo movimento pelos direitos de lésbicas e gays. Privilegiou a ‘ação direta’ – ocupações, manifestações, sublevações e barricadas – sobre políticas tradicionais”. Sugiuro a leitura da Revista Cult de número 128 para melhor compreensão do tema.



postura da juventude, pois acreditava que as ações aplicadas nos protestos eram irracionais, de certa forma um exagero.

O ponto de sua autorreflexão está ligado ao entendimento de que os estudantes e professores, que estavam na universidade na época, faziam parte das pessoas que aprenderam a partir da “mesma matriz de escola” e conseqüentemente compartilhavam da mesma percepção sobre educação que estava imbricada na forma de ensinar e aprender (LIPMAN, 1998, p. 21-22).

Na mesma época, percebeu, a partir da observação da tentativa de um outro professor em ensinar leitura para crianças com deficiência neurológica, que os alunos menores “pareciam capazes de ler as palavras, mas eram incapazes de extrair o sentido do parágrafo”. Lipman, no intuito de auxiliar, sugeriu ao então professor que se utilizasse de exercícios baseados na lógica para contribuir com o entendimento da leitura. Efetivamente chegou-se ao resultado esperado. A partir disso Lipman chega à conclusão de que as crianças poderiam ser instruídas em relação ao raciocínio no percurso de seu desenvolvimento. “Era possível ajudar as crianças a pensar com maior habilidade? Eu não tinha dúvidas que as crianças pensavam tão naturalmente como falavam e respiravam” (LIPMAN, 1998, p. 22).

Após esse episódio foi sugerida a Lipman a criação uma história para crianças que pudesse contribuir para a formação dos alunos no tempo escolar. Questionou-se imensamente no sentido de levar uma história para dentro da sala de aula que pudesse auxiliar os alunos a diferenciar o “pensar bem” do “pensar mal”. Preocupou-se com a criação do texto, para que as crianças pudessem, a partir de suas habilidades, conhecer e chegar a esse objetivo, sem o auxílio dos adultos. Lipman pensava que a história poderia ser também um espelho para a realidade, refletiu que era necessário a expressão de grupo, onde os personagens da história chegassem à busca de respostas a partir do diálogo em grupo, “um retrato assim, de crianças vivendo juntas de maneira inteligente e respeitando-se mutuamente, poderia dar às crianças a esperança de que semelhante ideal era factível” (LIPMAN, 1998, p. 22).

Foi a partir dessa preocupação que Lipman escreveu sua primeira obra, depois configurada como uma novela filosófica, em inglês *Harry Stottlemeier*, e em tradução para o português *A descoberta de Ari dos Telles*, trocadilho ligado ao precursor da lógica, Aristóteles.

Os personagens do livro, para Lipman (1998, p. 22-23) precisavam trazer para a história a diversidade do pensamento filosófico, a partir das escolas do pensamento, como



os racionalistas e empiristas por exemplo. Era importante para ele que as crianças ao lerem o texto identificassem que existia diferenças no modo de pensar, identificando-as como válidas no processo de leitura e compreensão.

Já de início Lipman (1998) indicava a característica de seu método, em duas perspectivas. Primeiramente a sua ligação com o texto filosófico, de algum modo adaptado às crianças, como, em segunda instância, a coparticipação em grupo para discutir os temas propostos. Na mesma perspectiva de compreender a filosofia como construção Lipman chega a conclusão de que filosofia e crianças podem se aproximar.

As crianças pequenas e a filosofia são aliadas naturais, pois ambos compassam com o assombro. Mais ainda, só os filósofos e os artistas se comprometem sistemática e profissionalmente em perpetuar o assombro, tão característico da experiência cotidiana da criança. Por que, então, não tomar as ideias da tradição filosófica e inseri-las na novela de modo tal que as crianças da história pudessem ir além do assombro, refletir e discutir de maneira significativa [...] (LIPMAN, 1998, p. 24).

No objetivo de proporcionar uma educação filosófica pautada no raciocínio, segundo Silveira (2001), Lipman dá início a criação um programa próprio direcionado às crianças. Na sequência do texto no capítulo 4 serão abordados os pressupostos e pilares desse programa

Segundo Paula Ramos de Oliveira (2004) a Educação para o Pensar surge em um dado momento em que se buscavam inovações pedagógicas. Já cansados dos sistemas educacionais tradicionais e tecnicistas, educadores e estudantes em diversos países protestam contra as concepções limitadas dos processos educacionais. Dentro desse momento Matthew Lipman, juntamente com a Dra. Ann Margareth Sharp, fundou o *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* – Instituto para o Desenvolvimento de Filosofia para Crianças (IAPC), com o intuito de estimular um pensar crítico, criativo e cuidadoso a partir da filosofia.

A partir desse momento, meados da década de 70, já com amplo material de apoio, os princípios de Lipman tiveram uma repercussão em diversos países. Segundo ainda Oliveira (2004) no Brasil o programa teve sua gênese com a professora Catherine Young Silva, que fundou o Centro Brasileiro de Filosofia para Criança (CBFC), - com sua gênese a partir do ICPIIC – *Internacional Council for Philosophical Inquiry with Children* (Conselho Internacional para Investigação Filosófica com Crianças) - no ano de 1985 com sede em São Paulo, com foco na preparação dos educadores para o trabalho em sala de aula.

O CBFC, segundo Silveira (2001), tinha objetivos claros de seu trabalho: necessitava replicar o programa como nos EUA, para não o descaracterizar, assegurando a metodologia,



assim como o rigor filosófico; formar pessoas capacitadas, através do treinamento firmado no próprio programa; buscar a parceria de órgãos externos ao Centro, para que os cursos pudessem ser realizados com maior alcance; como também formar subnúcleos espalhados no Brasil mantendo contato e supervisionando o trabalho realizado.

As “lições” de Lipman seguiram crescendo no Brasil em diversas regiões e Universidades. Destaca-se aqui o trabalho realizado pela Universidade de Passo Fundo (UPF), cabe ressaltar que da UPF surgiram pesquisas com referência ao tema da filosofia para crianças, como também foi palco para encontros importantes como o I SIMPÓSIO SUL-BRASILEIRO SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA².

Da UPF também nasceu o Núcleo de Educação para o Pensar (NUEP). Segundo Fávero e Casagrande (2004) o NUEP foi fundado no ano de 2000 por uma equipe de educadores da UPF, com o auxílio de outros educadores ligados ao tema da filosofia com crianças. O núcleo foi responsável até o ano de 2004 pela formação e acompanhamento de “mais de 150 escolas do Rio Grande do Sul”. Desde seu início “procurou desenvolver um processo de formação de direcionamento teórico que pudesse oportunizar, aos professores e às escolas envolvidas no projeto, uma visão abrangente da filosofia e dos grandes debates”.

O NUEP esteve intimamente ligado ao processo de implementação da Filosofia como componente curricular nas escolas municipais de Marau/RS e da região norte do estado do RS, sendo responsável por formar os educadores, assessorando as redes de ensino da região na manutenção de um projeto de *educação para o pensar*.

Até aqui, portanto, se pode perceber, que o ensino de filosofia para crianças, amplamente divulgado e aceito no território brasileiro, deve o seu sucesso ao fato do reconhecimento de que a filosofia pode contribuir para o ensino das crianças. Ela de fato tem seus desafios, mas propõem um novo modo de olhar a educação.

Parte de uma proposta que não é fechada em si mesma, procura levar, através de um método, significado ao processo de aprender, valorizando as habilidades próprias da infância, que são vistas com valor para o processo ensinar.

Cabe aqui ressaltar que a Filosofia não é a detentora do processo de ensino significativo. De modo geral, a contribuição de outras áreas e outros métodos também podem contribuir para tal. No entanto, o enfoque desta discussão é perceber o quanto a

² O I SIMPÓSIO SUL-BRASILEIRO SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA aconteceu de 25 a 28 de abril de 2001, promovida pelo Fórum Sul de Filosofia, contando com a participação de universidades renomadas da região sul do Brasil. Disponível em: <http://usuarios.upf.br/~philos/>. Acesso em: 22 jun. 2023.

Filosofia, enquanto saber e perspectiva metodológica, pode contribuir para um desenvolvimento educacional democrático, autônomo e que faça sentido para alunos, professores e todos que circundam o espaço escolar.

PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS



Com o intuito de escrever sobre este assunto busquei textos que auxiliassem na construção de um campo de reflexão sobre o assunto. Por mais fácil que seja receber uma receita de como fazer, nunca será sobre a realidade da sala de aula. Pois o espaço da sala de aula precisa ser compreendido como um espaço diverso, universal, cheio de possibilidades, onde o planejamento de uma aula necessita da peculiaridade para que seja efetivo.

Partindo do campo metodológico criado por Lipman e disseminado por seus adeptos, essas perspectivas metodológicas podem contribuir para o reconhecimento do modo de agir em sala de aula, como também trazem os pressupostos necessários para planejamento e prática de uma aula que realmente proporcione aos alunos um contato com a filosofia.

O próprio Lipman (1999, p. 19-20) traz alguns pressupostos educacionais para o ensino de Filosofia, baseando-se em um programa específico para esta finalidade:

1. A melhor pedagogia para apresentar a filosofia às crianças está baseada na comunidade de investigação.
2. A investigação desenvolve a inclinação natural da criança para perguntar, ser curiosa e discutir.
3. Da mesma forma como os indivíduos deliberam para formar seus julgamentos, grupos de crianças deliberam juntas num processo de pensar coletivo distribuído que também leva a julgar.
4. O desenvolvimento da identidade da criança pode ser assistido pela exposição da criança ao desenvolvimento da novela filosófica.
5. Os personagens fictícios na novela filosófica podem servir de modelos de diversas formas racionais de conduta para as crianças na sala de aula.
6. Os diferentes tipos de planos de discussão existentes nos *Manuais Instrutivos* proporcionam uma variedade de formas de estruturar as discussões filosóficas.
7. O julgamento das crianças pode ser fortalecido possibilitando-lhes a prática frequente de fazer julgamentos, através dos exercícios dos *Manuais Instrutivos*, e dando-lhes a oportunidade de sustentar seus julgamentos em razões fortes e relevantes.
8. O raciocínio das crianças pode ser fortalecido ensinando-lhes as regras elementares de inferência e levando-as a ser sensíveis às violações dessas regras.
9. O aprendizado de conceitos por parte das crianças pode ser aperfeiçoado dando-lhes frequentes oportunidades de definir os termos que elas mesmas usam no decurso de suas discussões, e chamando-lhes a atenção para as discussões que elas mesmas introduzem.
10. A apreensão da classificação pelas crianças pode ser fortalecida possibilitando-lhes a prática de distinguir entre o genérico e o específico, por exemplo, nomes comuns e nomes próprios, bem como através da prática de exemplificar e generalizar.



11. O papel do professor de Filosofia para Crianças não é o de responder as perguntas, mas de *facilitar* o surgimento das perguntas dos estudantes, tanto quanto sua busca de respostas.

12. O professor de Filosofia para Crianças deve insistir para que os estudantes considerem as ideias que permeiam as discussões na sala de aula em termo de seus marcos referenciais ou contextos.

Segundo Loreri (1999), na apresentação dos doze pressupostos acima, Lipman teria esquecido de mencionar um dos mais importantes que é caracterização da filosofia como uma ferramenta educativa em si, e, portanto, carregaria a afirmação de que ela deveria estar presente o quanto antes no processo do educar.

O Programa de Filosofia para Crianças de Lipman tinha objetivos claros de que o filosofar dependeria da aplicação de seus pressupostos. O seguimento de manuais seriam prioridade assim como a estrutura das novelas filosóficas seriam a base das aulas, e a partir delas o processo da introdução da filosofia seria efetivado.

Esse processo de inclusão da filosofia e a metodologia do filosofar, segundo Loreri (1999), a partir de sua interpretação dos escritos de Lipman dar-se-iam em dois momentos:

primeiro pela via do manter vivas as questões relativas ao significado do mundo, da existência humana, da sociedade, da cultura e, nela, do significado da linguagem, dos relacionamentos humanos, do conhecimento, dos valores, da produção artística, etc; segundo, pela via da forma própria do 'fazer filosofia', isto é, pela iniciação progressiva e decidida das crianças e jovens nos procedimentos do filosofar que dizem respeito a exigência de um pensar reflexivo, crítico, criativo, 'cuidadoso", cultivado na 'comunidade de investigação' tal como entendida por Lipman (LORIERI, 1999, p. 49-50)

A preocupação de Lipman (1995, p. 55) em promover uma experiência em sala de aula perpassa o entendimento de que a ação de refletir e se questionar é próprio do processo da educação das crianças, que quando adultos poderiam pensar diferente, de maneira a não ser conivente com a vida que se leva, buscando, portanto, uma experiência de vida com significado.

A filosofia na escola primária fornece um espaço que possibilita às crianças refletirem sobre seus valores, assim como sobre suas ações. Graças a essas reflexões, as crianças podem começar a perceber maneiras de rejeitar aqueles valores que não estão à altura dos seus padrões e de guardarem aqueles que estão. LIPMAN (1995, p. 241):

Para começar é importante ter em vista o método de Lipman. Sua intenção era criar possibilidades na educação da infância para que, quando adultos, pudessem pensar bem



construindo as suas habilidades de pensar por si mesmos, com um pensamento claro, objeto e autônomo (KOHAN, 1998, p. 17).

Segundo Kohan (1998, p. 15) o Programa Filosofia para Crianças de Lipman tinha dois grandes propósitos:

- a) garantir a manutenção do interesse natural das crianças e jovens relativo às questões filosóficas e a ampliação de tal interesse e o acesso progressivo à rica metodologia investigativo-dialógica, própria da filosofia, no trato com tais questões;
- b) oferecer, provocativamente, nas escolas, uma forma de trabalho escolar que se preocupe com conteúdos de estudo, mas que se preocupe acima de tudo, com o aprender a 'pensar melhor'. (1998, p.15)

Kohan (1998, p.15) continua reafirmando que além desses objetivos a serem alcançados com a proposta do Programa de Filosofia para Crianças, existem duas condições essenciais para que ele se realize efetivamente na sala de aula, sendo em si elementos essenciais da mudança desejada. Primeiramente é a presença e postura do professor, conhecedor da proposta de uma filosofia para crianças, com consciência da prática metodológica e aberto a mudanças que esta prática pode trazer para sua vida. A segunda condição se refere a uma postura de abertura deste profissional, capaz de transformar a sua aula a cada necessidade ou novidade apresentada com o objetivo de fazer com que dois hábitos sejam comuns aos seus alunos: os hábitos do pensamento reflexivo e do diálogo investigativo (KOHAN, 1998, p. 16).

A postura do profissional em sala de aula, com o intuito de colocar de fazer acontecer a filosofia para crianças, não é impositiva. Longe de ser uma proposta imperativa que parte da obrigatoriedade, a relação do professor com os propósitos de um ensino de filosofia para crianças está no campo da responsabilização. Sua responsabilidade se afetiva no “fazer acontecer”, não esquecendo das necessidades de seus alunos presentes na prática em sala de aula (KOHAN, 1998, p. 16-17).

Pautado no intuito de promover os hábitos do pensamento reflexivo e de investigação a partir do diálogo Kohan (1998, p.19) ressalta que o programa de filosofia para crianças entende o pensamento reflexivo como o desenvolvimento das capacidades individuais do aluno no campo do pensamento, construindo as habilidades de refletir sobre as razões do que se está falando, com a segurança do entendimento de onde vem este pensamento, assim como o entendimento do significado do que está sendo verbalizado, tornando o “pensar bem” um hábito no percurso educacional.



O “pensar bem”, segundo Kohan (1998, p.19), é um grande propósito, mas “uma verdadeira educação para o pensar sabe que o operar com ideias torna-se muito mais produtivo que que pensar por si mesmo se este operar de ideias for feito com outro ser humano” (1998, p 21). Se apresenta então o outro hábito, o do diálogo investigativo, que se constrói pelo que se entende como “comunidade de investigação”. Nesta comunidade é que este hábito é exercitado, saindo do pressuposto individual e autônomo do “pensar bem” e se coloca em uma construção do pensamento em grupo.

Portanto, estão nesses dois hábitos a postura da responsabilidade dos educadores. A partir do comprometimento com a efetivação desses dois hábitos exercem seu papel participativo na construção de um programa de filosofia para crianças, compreendendo que sua preocupação com o êxito dessas propostas se constrói na realidade de sua sala de aula.

PROFESSOR E A COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO



A postura individual do professor segundo Jackson e Oho (1998, p. 23) ensinada nas licenciaturas é construída sobre o domínio da sala de aula, ou seja, a postura do educador centraliza em si as relações que ocorrem no percurso do ensino. Para estes dois pensadores a comunidade de investigação é uma proposta de descentralizar o “poder” do professor em sala, lança um desafio de reestabelecimento de estrutura da sala de aula.

A estruturação de uma comunidade de investigação perpassa a quebra do fundamento de autoridade centralizadora do professor, ela vai além, pois entrega para a criança a capacidade de construir conhecimento, reconhecendo os que estão ao seu redor (inclusive o professor) como um de seus pares. Isso não quer dizer que o professor esteja alheio a sua responsabilidade, ao contrário, auxilia como um coordenador (JACKSON; OHO, 1998, p. 23-24).

O papel do educador neste processo é amplamente reafirmado pelos autores, eles ressaltam a importância do professor em sala de aula. O papel do educador enquanto coordenador das atividades, é necessário no início da construção dos pressupostos básicos (atividades onde os alunos aprendem as regras básicas). Estar à frente do processo permite aos alunos a segurança que eles sempre encontram na presença do professor na sala de aula (JACKSON; OHO, 1998, p. 24).

Para criar uma comunidade de questionamento e investigação é preciso ter a capacidade de manter um delicado equilíbrio entre a necessidade de constar com uma boa estrutura que dê sustentação ao trabalho e a necessidade de capacitar as crianças para que a responsabilidade pelo que acontece na sala de aula seja compartilhada por todos. (JACKSON; OHO, 1998, p. 24)

A metodologia de Jackson e Oho (1998) para a aplicação da comunidade de investigação está ligada a proposta de realização de atividades que contribuam para o entendimento e a prática de habilidades que serão primordiais na execução de uma aula de filosofia. Estas habilidades são necessárias para que as futuras intervenções dos alunos e alunas estejam alinhadas com as propostas das aulas, auxiliarão também para que as falas deles contribuam com as discussões dos temas dentro de sala de aula.

As sugestões de atividades que estes educadores apresentam (podem ser conferidas nas sessões a seguir), constroem pouco a pouco os pressupostos que são necessários para



o bom funcionamento de uma comunidade de investigação, fundamentam e auxiliam na estrutura desta comunidade e a tornam um espaço saudável onde a descoberta possa acontecer.

Nas atividades propostas por Jackson e Oho (1998, p. 26-40) são trabalhadas as habilidades de “dar a palavra uns aos outros”; entender o que é um lugar seguro (segurança física e emocional); compreender o que é uma comunidade; aprender a “participar e compartilhar” praticando as “habilidades de escuta”; construção de regras básicas para o funcionamento do grupo; etc. Estas habilidades, segundo estes educadores, são os pressupostos que alicerçam as atividades da filosofia para crianças a partir da comunidade de investigação.

Os autores sugerem que essas atividades em grupo para a compreensão dos conceitos e pressupostos básicos de uma comunidade investigação precedam a presença das novelas filosóficas. “Embora as primeiras atividades sejam dirigidas pelo professor e não envolvam as crianças em temas filosóficos, servem ao propósito de estabelecer regras e procedimentos básicos” (JACKSON; OHO, 1998, p. 24).

INDICAÇÕES PARA AS AULAS DE FILOSOFIA



Para Kohan (1998, p. 85) a atividade filosófica com crianças perpassa o entendimento de que a escola é seu terreno de atuação. Para o autor na mesma intensidade que se compreende o espaço onde é necessário ocorrer a metodologia do ensino de filosofia para crianças é necessário compreender este espaço como uma instituição cheia de vícios. “Todavia a escola é, antes de tudo, uma instituição de controle social e de formação de subjetividades, um dispositivo que normaliza e simultaneamente totaliza enquanto engloba, ou procura englobar, os que assistem a ela [...]”.

A escola, segundo Kohan (1998, p. 86) é espelho da realidade que a cerca, não está distante dos processos de reprodução do que é aceito socialmente, especialmente no que se refere à disciplina e moralidade, fazendo-se valer desses processos para sustentar a ideia de uma educação que baliza a vida de seus alunos e, portanto, é de qualidade.

Independentemente de como se apresenta a ideia perfeita de educação o autor procura relacionar a mudança dos pressupostos educacionais com o processo de implantação da filosofia no currículo escolar. Neste contexto de incluir a filosofia no contexto da escola que Kohan (1998, p. 87) faz algumas sugestões para a efetivação da filosofia para crianças no espaço escolar.

A primeira sugestão é sobre o tempo em que deve ocorrer a aula. Para Kohan (1998, p. 87) é favorável que as aulas de filosofia tenham um tempo determinado para ocorrer, uma regularidade entre uma ou duas vezes na semana com o intuito de habituar as crianças a compreender a filosofia como parte integrante do currículo, no desenvolvimento de outras atividades escolares.

Se achamos desejável que se trabalhe cooperativamente, isto é, que as crianças construam seu pensar e seus saberes a partir de e em colaboração com seus companheiros, que se escutem mutuamente, que dêem (*sic*) razões de seus juízos, que saibam autocorrigir-se, [...] que sejam sensíveis ao contexto, não parece razoável nem proveitoso limitar esta prática à aula de filosofia. Pelo contrário, seria desejável potencializar sua integração ao resto do currículo escolar (KOHAN 1998, p. 87).

Além de sua contribuição com as outras áreas do conhecimento no ambiente escolar, não se deve esquecer que, apesar de possuir seu caráter interdisciplinar a partir da sua atuação no campo do questionamento e investigação, é necessário torná-la em seu momento próprio como metodologia para a produção de conhecimento. Portanto, tornando-a



parte integrante do currículo conseqüentemente se tornará colaboradora do processo educativo e de outras atividades ligadas a construção do conhecimento (KOHAN 1998, p. 88).

O espaço e o tempo

No que se refere ao tempo determinado de aula Kohan (1998, p. 88) ressalta que para determinar o tempo é necessário avaliar a capacidade de atenção e foco de cada turma, mas especifica que para crianças dos anos iniciais do ensino primário (nosso ensino fundamental), “pode-se trabalhar até quarenta minutos”. O autor destaca que as atividades necessitam de um espaço para a ludicidade onde a filosofia não seja entendida como um processo maçante. É importante conectar a filosofia com o mundo da criança, promovendo fascínio e alegria através de atividades que interessem à criança.

Para além da discussão sobre o tempo utilizado para com as aulas de filosofia para crianças, para Kohan (1998, p.89), é importante a relação dos momentos das aulas com o espaço físico. No que se refere ao espaço o autor ressalta que é relevante ocupar todo e qualquer espaço disponível que seja saudável para a constituição das discussões com as crianças. Para este feito é necessário conhecer o espaço onde a aula se realizará, dando meios para que todos os participantes se sintam “acomodados” (de maneira circular³) e que não ocupem lugares de privilégio, mantendo as relações de equidade entre os participantes da aula, inclusive o professor.

A disposição do espaço, segundo Kohan (1998, p. 90) não é uma regra rígida ou disciplinadora. “Quanto mais diversificado for o aproveitamento espacial, melhores possibilidades se hão de explorar daquilo que o espaço tiver para contribuir para os autores da discussão filosófica”.

A realização das aulas de filosofia não necessariamente está condicionada a formulação deste gabarito espacial. Sob a coordenação do professor está a sensibilidade para pensar outros modos de construção de espaços que valorizem as aulas e se distanciem de rotinas cansativas. Com essa maneira diversa de entender o espaço e o tempo das aulas de filosofia é que o olhar do educador torna esta prática variada, dinâmica, longe de uma rotina cansativa e desinteressante.

³ “Em geral, é recomendável, fazer um círculo e o professor seja mais um integrante dele. Um círculo é uma figura na qual todos os seus pontos são equidistantes do centro e na qual nenhum ponto tem posição vantajosa. Por isso, num círculo todos podemos nos ver e nenhum de seus integrantes está em vantagem ou desvantagem em relação ao resto.” (KOHAN, 1998 p. 89-90)



As regras

Para que haja um funcionamento desejável nas aulas de filosofia, segundo Kohan (1998, p. 91-92), são necessárias regras. Essas regras estão ligadas à perspectiva “democrática” da proposta (que é a de considerar o espaço de discussões como um ambiente construído pela coletividade), capazes de proporcionar “escuta, respeito, liberdade, responsabilidade para pensar e fazer, fundamentação das opiniões, cooperação e a solidariedade” Ao mesmo tempo que se constituem como regras, tornam-se valores (tratados/ensinados de maneira conceitual e prática), que da mesma maneira como foram tratados o tempo e o espaço, direcionam e não limitam a prática dos encontros em sala de aula. Portanto, os encontros de filosofia tornam-se ao mesmo tempo direcionados a partir dos valores previamente constituídos, mas em sua realidade os encontros têm eles mesmos também como objetivo.

Surge então um questionamento: como que as crianças internalizam essas regras e valores? Para Kohan (1998, p. 92) essas regras devem estar claras para todos aqueles que participam das aulas, sendo relevante um ensino sobre elas de maneira gradual e que seja compreendido na prática das relações. Portanto, as crianças, já se entendendo como parte do processo, compreenderão, por consequência, que essas regras são partes necessárias para a construção deste espaço.

O entendimento e a internalização destas regras perpassam a construção de um material (recursos físicos, digitais, tecnológicos), que propiciam a recordação da importância das regras, assim como propiciam a visualização desses combinados pensados em grupo. Para crianças menores o trabalho possa ser um pouco mais árduo, mas como farão parte do trabalho também podem ajudar a construir, a partir dos mesmos recursos anteriores, imagens ou símbolos que permitam a elaboração, recordação e valorização das regras do jogo (KOHAN 1998, p. 92-93).

ESTRUTURA DAS AULAS DE FILOSOFIA



Definidas as regras para o andamento das aulas de filosofia é compreensível que os professores se questionem: como trabalharei efetivamente as aulas de filosofia? Para auxiliar no entendimento de uma proposta de estruturação metodológica, Kohan (1998) traz uma maneira de colocar a filosofia para crianças em prática.

Mais uma vez, como o autor mesmo ressalta, não é uma receita a ser seguida à risca. “Não se trata de um esqueleto rígido e inflexível, mas de uma proposta que os docentes avaliarão reflexivamente”. Distante de ser uma obrigação, Kohan (1998, p.93), ressalta que esta estrutura, dos encontros de filosofia, também pode ser construída a partir da vivência do grupo, juntamente com as crianças.

Segundo Kohan (1998, p. 93) a proposta da estrutura de uma aula de filosofia perpassa cinco etapas:

1. Atividade prévia ao trabalho textual.
2. Apresentação (leitura) de um texto.
3. Problematização do texto.
4. Discussão filosófica.
5. Atividade posterior à discussão.

Atividade prévia ao trabalho textual

Esta primeira etapa, segundo Kohan (1998, p. 93-94), é opcional, mas de suma importância. É o momento para gerar nas crianças o interesse pelo tema, seja por perguntas sobre, seja por outra atividade que permita aos alunos compreender do que se está falando ao mesmo tempo que provoca inquietações neste tema. Ou seja, é a parte introdutória da aula, compreende a geração de um espaço de escuta onde as crianças possam emitir suas opiniões ou conhecimentos prévios, “facilitando ou enriquecendo a relação das crianças com o texto que será trabalhado”.

Para Kohan (1998, p. 94) as atividades que antecedem a apresentação do texto têm diversas finalidades além de gerar um ambiente de curiosidade, capaz de gerar motivações intelectuais e emocionais para a construção coletiva. Estas atividades podem garantir espaço inclusive para trabalhar algum “aspecto pedagógico” que necessita de atenção



(recordar a característica contributiva da metodologia da filosofia com outras áreas do conhecimento).

Essas atividades podem então contribuir para o exercício de atividades ligadas às aulas de filosofia, como forma introdutória ou da formação de habilidades próprias da filosofia (como o raciocínio, argumentação e investigação, formação de conceitos, etc.); contribuir com outras habilidades no processo de aprendizagem (interpretação, leitura e escrita); habilidades sociais, como o diálogo; ou contribuir para o desenvolvimento de atividades mais lúdicas (especialmente com as crianças maiores) na “criação de imagens, trabalho gestual, corporal, apresentações musicais e outras manifestações artísticas” (KOHAN, 1998, p. 94-95).

Apresentação de um texto

Para Kohan, é o momento de onde a discussão filosófica parte e se fundamenta. Para ele é o lugar comum da discussão de onde partem o questionamento e onde encontra o sentido dessa aula (1998, p. 95). É importante destacar que as novelas filosóficas (olhar nas sessões seguintes) criadas por Lipman e por outros autores auxiliam nessa etapa.

O autor ressalta que o texto escrito sempre auxiliou no processo filosófico e na construção do conhecimento. “Mas nada impede que se diversifique e se enriqueça esta instância com outros meios, por exemplo, audiovisuais ou informáticos⁴” (KOHAN, 1998, p. 95). Diversificar o próprio modo como se expressa o texto é outro aspecto indicado por Kohan, para ele na escolha do texto escrito, por exemplo, é necessária utilizar de maneiras diversificadas de expressão destes textos, dependendo da idade da turma e da maturidade podem ser usadas a “dramatização, teatro de marionetes e fantoches, leitura em grupo”. Para crianças mais pequenas que ainda não leem podem ser utilizadas outros recursos capazes de elucidar a ideia do texto. Portanto, o texto necessita ser entendido pelos alunos participantes da aula independente dos recursos utilizados para isso.

Problematização do texto

Já vivida a segunda parte que é a leitura e compreensão do texto acontece então a terceira etapa da aula de filosofia. A problematização do texto para Kohan (1998, p. 96-97)

⁴ É importante ressaltar que no momento em que este texto foi publicado (1998), não havia tantos recursos que temos hoje. Sugiro que a partir desta ideia de Kohan se possa jogar luzes para a realidade, avaliando os infinitos recursos que se encontram para enriquecer as aulas, inclusive as de filosofia.



“é o momento crucial” onde as próprias crianças precisam ser incentivadas a determinar os temas que partem do texto, “é o ponto inicial onde começa a discussão filosófica”. O professor pode iniciar a discussão do texto, mas o autor sugere que isso acontece após o grupo compreender e “amadurecer” a ideia de que todos estão em posição de equidade. A regra é que este momento possa ser utilizado também outras finalidades pedagógicas, no entanto “deve-se cuidar de não exagerar nestas instâncias para não violentar o interesse do grupo”. (KOHAN, 1998, p, 97)

Nesta etapa principalmente encontra-se o vínculo íntimo com o questionar, a problematização é uma das fontes produtoras do pensamento filosófico. Este momento consiste em avaliar o nível das crianças em produzir questionamentos que partem da temática do texto. Para Kohan (1998, p. 97) “nem todas as perguntas têm o mesmo valor nem a mesma potencialidade filosófica, mas toda filosofia surge quando se problematiza o mundo e todo problema tem sua origem numa pergunta”. Portanto, é o momento de questionar o texto e a partir dele fazer relações com outros aspectos de sua vida (KOHAN, 1998, p. 97).

Para Kohan é de suma importância o destaque às perguntas feitas pelas crianças. A importância dada às perguntas pode ser elucidada com atividades práticas, como anotar a pergunta no quadro ou em um cartaz, destacando, dessa maneira o processo do questionamento. O processo de perguntar, que pode ser individual ou grupal, merece atenção, deve ser incentivado a ser realizado da melhor maneira possível, com clareza de palavras, expressando as intenções dos questionamentos. (KOHAN 1998, p. 97).

Quando ainda não há possibilidade da criança acompanhar o modo de pensar e se expressar deve ser incentivada a tentar chegar o mais próximo possível da clareza, e aqui o professor entra em ação. Como conhecedor, por exemplo, da gramática, é necessário que haja intervenções para não comprometer o entendimento das perguntas. Ao mesmo modo em que as perguntas possam ser melhoradas, o professor cuidará para que a pergunta não perca seu sentido inicial. Portanto, ainda no processo de questionar o professor pode ensinar outras maneiras de se comunicar (KOHAN 1998, p.98).

Ao se comunicar, algumas crianças, dependendo de sua maturidade escolar e até mesmo da maturidade em verbalizar, podem encontrar dificuldade nesse momento. Cabe ao professor identificar e motivar que a criança se expresse de alguma forma, no entanto sem fugir do sentido da atividade. O educador no sentido de incentivar pode, por exemplo, pedir para que a criança destaque algum trecho do texto utilizado que lhe chamou a atenção,



solicitando aos colegas um auxílio nesse destaque, indicando perguntas que poderiam ser feitas a partir do trecho que foi destacado (KOHAN 1998, p.98).

É conveniente destacar, mais uma vez, o caráter coletivo da aula e a descentralização da figura do professor como o detentor do conhecimento. A proposta é que ao modo que as crianças internalizam o processo e a identidade de uma aula de filosofia, elas também, como coparticipantes, assumam papéis na coletividade. Motivar ações afirmativas que abram espaço para este fim enriquecem a aula, como por exemplo, pedir para que uma aluna seja responsável em anotar no quadro as perguntas e os nomes de quem as fez (KOHAN 1998, p. 99).

Todo esse processo de construção de questionamentos realizado pelos integrantes da aula, considerando a participação de todos no sentido de horizontalidade, onde todos são iguais, é que se prepara para a próxima etapa da aula. O rol de perguntas é o alicerce que conduzirá a quarta parte da aula que é a “Discussão filosófica” (KOHAN 1998, p. 100).

Discussão filosófica

A etapa de discussão filosófica, segundo Kohan (1998), é preparada pelas etapas que antecedem este momento. Segundo o autor, se fosse determinar uma centralidade da aula de filosofia é neste instante que ela acontece, ainda se fosse necessário dividir em tempos de dedicação as etapas, a discussão filosofia deveria ser a que poderia demorar mais tempo. Na aula de filosofia “a discussão é o coração da prática filosófica e que, ao longo do tempo, deve se tornar a espinha dorsal do trabalho”. (KOHAN 1998, p. 100)

O objetivo central desse momento é construir uma prática que parte do diálogo onde os participantes da comunidade de investigação realizam trocas de ideias e procuram responder os porquês a partir das questões levantadas anteriormente. No entanto não é para buscar respostas, é o instante onde se avaliam as razões do que se está falando, analisando as intencionalidades e os aspectos que evoluem para além das próprias perguntas (KOHAN 1998, p. 101).

O processo da discussão filosófica, segundo Kohan (1998), se forma a partir do olhar do professor, que no início, até o momento da habituação da metodologia, auxilia a comunidade de investigação nos critérios de classificação das perguntas apresentadas na etapa anterior. No tocante da discussão sobre os questionamentos é importante o critério da classificação das perguntas, que parte do professor primeiramente, no entanto necessita ser internalizado pelos participantes. A classificação se dá por agrupar em perguntas filosóficas



e não filosóficas, para que se determine espaço e tempo para cada uma delas, primeiramente perguntas que possam ser respondidas de maneira mais prática e as que necessitam de reflexão e colaboração para que sejam desenvolvidas.

Podemos começar pelas perguntas que são aparentemente menos filosóficas. Se realmente o são, com relativa simplicidade encontraremos respostas que as esgotem e será o momento de passar para as perguntas aparentemente mais discutíveis e problemáticas. [...] (KOHAN 1998, p. 101)

No entanto essa classificação pode condicionar a relevância de algumas questões sobre as outras, o cuidado que é necessário é sobre quais perguntas vem primeiro e quais vem depois, ou a qual grupo de discussão pertence aquela pergunta, como uma forma de organizar a discussão e manter o foco na construção do conhecimento em conjunto. Para aquelas crianças mais tímidas, ou que por algum motivo não consigam acompanhar os momentos da aula, é necessário que elas façam parte do processo, incluí-las no decorrer da aula, por exemplo, na escolha de quais questionamentos iniciarão a discussão filosófica. Portanto, promover um ambiente saudável para todos reafirma a intencionalidade da construção coletiva onde cada um faz parte do todo. (KOHAN 1998, p. 101-102)

Kohan ressalta que todo esse processo de discussão filosófica pode demorar mais tempo do que o esperado, caso a aula fique muito cansativa ela pode ser dividida em mais encontros. Não necessariamente as aulas devem seguir o plano de começar e terminar, no entanto precisam ser elencados ao menos os questionamentos na terceira etapa ou então a discussão filosófica de alguns elementos. Se for necessária a interrupção da aula é importante que no próximo encontro se repita a primeira etapa como uma maneira de retomar os temas já trabalhados e partir diretamente para a continuação da discussão filosófica. Portanto é importante que as questões sejam anotadas para que possam ser retomadas posteriormente (KOHAN 1998, p. 99; 102)

Apesar das aulas de filosofia para crianças ter a característica de novidade, que parte de uma construção artesanal, coletiva e criativa, para Kohan (1998, p. 103-104), o professor que prepara esta aula deve se preparar para que a aula aconteça, mas de que maneira? O planejamento é a maneira melhor de se preparar para toda aula, no entanto, na etapa da discussão filosófica é de suma importância. Não tem como prever tudo o que as crianças irão falar, mas de maneira a perceber para quais caminhos o texto levará, o professor precisa se munir de um arcabouço para auxiliar o desenrolar do conhecimento na



construção coletiva. Consequentemente é demasiado relevante para prever o maior número de temas possíveis que poderão aparecer⁵.

Então a partir de tudo isso se entende que ao professor está o dever de planejar a aula, mas qual é o papel na discussão que o professor deve ocupar? Para Kohan (1998), o professor ocupa, além do planejamento, como aquele que se declara não sabedor, aberto para aprender mais do que ensinar, essa é outra qualidade que as aulas podem trazer para o professor, o de reconhecer-se como um entre os outros, capaz de buscar respostas e evoluir nas questões filosóficas.

Para isso também para os docentes, a pergunta é uma arma valiosíssima. Como o mosquito com o qual Sócrates se comparava, picamos as crianças com nossas perguntas de acompanhamento para ajuda-las a desenvolver a dimensão filosófica de seu pensar. Quando a comunidade de questionamento e investigação funciona plenamente, eles mesmos praticam o “mosquito filosófico” com fluidez entre si. Mas quando o grupo está em formação, carregamos o peso de picá-los para que examinem suas ideias a partir de diferentes pontos de vista, para que analisem os pressupostos e as consequências de que se afirma, para que peçam e deem exemplos e contraexemplos em seus depoimentos, para que definam, usem e avaliem critérios ao julgar [...] (KOHAN 1998, p. 106)

Seguindo a ideia de Kohan (1998) em relação a postura do professor em sala de aula, por conseguinte se compreende que o papel do educador é o de balizador da discussão, seguindo as regras que a própria comunidade de investigação vai demonstrando. Manter os aspectos essenciais da discussão filosófica consequentemente perpassam o respeito a identidade individual de cada um e a evolução da coletividade, estimulando a criatividade a personalidade de cada criança integrante do grupo. No entanto não quer dizer que existe neutralidade na ação do professor, todavia sua postura é pautada na democracia, no respeito e aberta a intencionalidade da promoção do percurso filosófico centralizado, que nasce das disposições da coletividade.

Após determinar como o processo da discussão filosófica se relaciona com as intencionalidades e posturas assumidas no decorrer de uma aula de filosofia, assim como a definição dos papéis dos participantes do grupo, parte-se para entender a última etapa da aula a “Atividade posterior a discussão”.

Atividade posterior a discussão

⁵ “facilitar uma discussão filosófica é uma arte que requer disposições, método, saberes e criatividade e, ao mesmo tempo, prática e exercício. A imprevisão e improvisação costumam ser más companheiras” (KOHAN 1998, p. 105)

A última etapa, segundo o que nos direciona Kohan (1998), não tem por objetivo encerrar o processo de discussão filosófica, pois o incentivo de uma aula de filosofia está pautado no decorrer do processo, ou seja, na construção do conhecimento filosófico. No entanto na preocupação de que o processo encontre um ápice, seja conveniente, então, que esta atividade seja direcionada para o entendimento de que o conhecimento é também um movimento e não há apenas uma abordagem, ou resposta para o assunto que fora trabalhado.

Nesse intuito de reconhecer o processo filosófico em sala de aula se faz necessário que algumas atividades evidenciem o que foi dito na comunidade de investigação. Segundo Kohan (1998) pode ser realizada uma atividade que promova um apanhado dos questionamentos apresentados, como os caminhos para se chegar a determinada conclusão, assim como as conclusões em si. Essa síntese pode ocorrer de maneira individual ou coletiva, com o objetivo de abrir cada vez mais as perguntas sem chegar a conclusões que possam limitar o conhecimento.

Outra atividade que pode ser usada em sala em uma aula de filosofia como maneira de finalizar uma sessão de discussões, segundo Kohan (1998), possa ser uma autoavaliação. Esta autoavaliação pode ser coletiva como individual, gera a oportunidade para pensar em si mesmo como elemento fundamental do processo, assim como oportunizar mais uma vez um registro do que ocorreu durante o encontro em relação àquele tema abordado. Nessa mesma perspectiva, além da avaliação⁶ direcionada ao desenvolvimento das discussões, cabe também realizar a avaliação da utilização dos fundamentos essenciais da existência de uma comunidade de investigação, já destacados neste texto anteriormente.

Noutros momentos a atividade posterior a discussão pode ser cheia de criatividade e de ideias que promovam a perspectiva da busca pelo conhecimento. Segundo Kohan (1998) inúmeros recursos podem ser adaptados para que sejam resgatadas as etapas da aula da filosofia, como uma maneira de entender como o percurso foi realizado. Portanto, neste momento não cabe ser uma atividade conclusiva, deve, por conseguinte promover a curiosidade e a busca constante por novos questionamentos.

⁶ Sobre o entendimento do sentido, pressupostos e direcionamentos da avaliação nas aulas de Filosofia para crianças, sugiro a leitura de “Avaliar? Pois é... Por quê?” de Angélica Sátiro encontrado na obra Filosofia para crianças: na prática escolar, vol. 3, organizada por Kohan e Waksman, amplamente citada neste texto.

NOVELAS FILOSÓFICAS



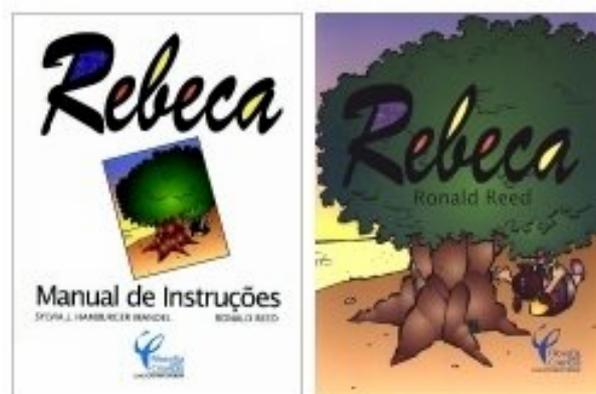
Matthew Lipman e sua equipe desenvolveram as Novelas Filosóficas para serem usadas pelos alunos e os Livros do Professor para auxiliar a mediação do professor na investigação filosófica em sala de aula. A Novela Filosófica é uma narrativa que apresenta temas e problemas filosóficos através das falas e tramas vividos pelas personagens numa Comunidade de Investigação.”⁷

Abaixo seguem as novelas filosóficas indicadas para a aplicação das metodologias do Programa de Filosofia para Crianças:

REBECA (1º ano)

Livro escrito por Ronald Reed, colaborador de Matthew Lipman, é utilizado para a iniciação filosófica com crianças da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental. O texto é ilustrado e possui trinta e sete capítulos. O foco do programa de Rebeca é a pergunta como forma de iniciação na reflexão filosófica.

Propõe o desenvolvimento de habilidades como detectar semelhanças e diferenças, raciocínio hipotético, critérios de classificação, relação de causa e efeito, relação parte e todo, esclarecimento de conceitos. Ao longo da narrativa as crianças são convidadas a pensar sobre o próprio pensar e se envolvendo com problemas presentes na filosofia. Alguns temas: percepção, identidade, imaginação, realidade, aparência, verdade, conhecimento, probabilidade e possibilidade, perguntas, pensamento, diferenças, medo, segredo, cor, felicidade.⁸



⁷ Disponível em: <https://www.philosletera.org.br/index.php/ct-menu-item-142/ct-menu-item-150>. Acesso em 22 de out. 2023.

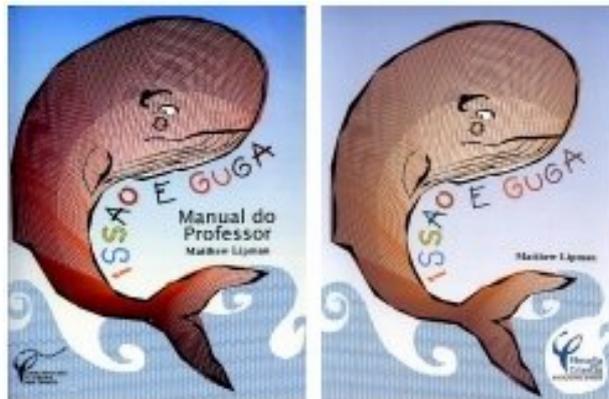
⁸ Texto retirado na íntegra do site: <https://www.philosletera.org.br/index.php/ct-menu-item-142/ct-menu-item-150>. Acesso em 22 de out. 2023.



ISSAO E GUGA (2° e 3° ano)

Livro para os alunos com idade entre 8 e 9 anos. O texto completo de Issao e Guga possui introdução e dez capítulos. Este material tem conteúdos para dois anos, ou seja, para o 2° e 3° anos do Ensino Fundamental.

Propõe o desenvolvimento de habilidades como detectar semelhanças e diferenças, raciocínio hipotético, critérios de classificação, relação de causa e efeito, relação parte e todo, esclarecimento de conceitos. Ao longo da narrativa as crianças são convidadas a pensar sobre o próprio pensar e se envolvendo com problemas presentes na filosofia. Alguns temas: percepção, identidade, imaginação, realidade, aparência, verdade, conhecimento, probabilidade e possibilidade, perguntas, pensamento, diferenças, medo, segredo, cor, felicidade.⁹



PIMPA (4° e 5° ano)

Novela escrita por Matthew Lipman, indicada para crianças de 9 a 10 anos. O texto é possui 11 capítulos e é indicado para dois anos letivos de trabalho, geralmente utilizado no 4° e 5° anos do Ensino Fundamental.

O foco do trabalho é a Filosofia da Linguagem, antropologia, ética e fenomenologia. É um programa de raciocínio, comunicação e expressão. Estimula a criança a escrever. Propõe o aperfeiçoamento de um conjunto de habilidades próprias para este nível de ensino. Alguns temas: identidade, corpos e mentes, partes e todo; ideias e coisas, justiça, direito, dever, necessidades, regras de conduta, história, espaço, tempo, família, relação, ambiguidades, analogias, etc.¹⁰

⁹ Idem.

¹⁰ Idem.

ATIVIDADES PARA INTRODUIR A COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO



As atividades que se seguem foram retiradas na da obra “Filosofia para Crianças: na prática escolar” organizada por Kohan e Waksman. Essas atividades encontram-se no capítulo intitulado: Preparando-se para filosofar (p. 23-83) de Jaskson e Oho. Para quem se interessar sugiro a leitura e apreciação do capítulo na íntegra.

Estas atividades servem como uma forma de introduzir, especialmente com crianças pequenas os princípios de uma comunidade de investigação. Para além de trabalhar conceitos, essas atividades dinâmicas promovem a compreensão através da prática.

Dar palavra uns aos outros

MATERIAIS:

Saquinho de feijões, bola de pano, bichinho de pelúcia ou qualquer outra coisa que as crianças possam usar para atirar umas nas outras.

PROCEDIMENTO:

Sentar-se com as crianças em círculo, de preferência no chão, ou, se necessário, em cadeiras. Caso você, a princípio, use cadeiras no intuito de ajudar na coordenação, à medida que o tempo passar e você sentir que se configurou um "lugar seguro", sente-se com as crianças no chão. Depois diremos mais alguma coisa acerca dos círculos.

Diga-lhes que precisamos saber quantos meninos e meninas formam a roda. Faça-os contar até você ter saído da roda. Explique que vamos chamar um/a menino/a da roda e atirar-lhe a bola. Fale-lhes da segurança física de cada indivíduo ao atirar a bola. Talvez seja mais seguro atirá-la sem levantar as mãos e chamando primeiro a pessoa a quem será dirigida. Diga-lhes também que acompanhem a bola com a mão, para terem certeza de que vai chegar à pessoa desejada e de que a roda seja um "lugar seguro", no sentido físico.

O objetivo é passar a bola para o maior número de colegas diferentes possível no espaço de um minuto. Enquanto as diversas crianças recebem a bola, o professor conta em voz alta e para quando se completa o minuto. Se o número total da sua turma é de 21 crianças e da primeira vez só conseguiram passar a bola para 11, pergunte-lhes se acham que se sairão melhor tentando novamente. Pode ser conveniente, nesse momento, fazer com que meninos e meninas avaliem as razões para não incluir mais crianças. Use este breve tempo de avaliação para insistir em que o ato de atirar a bola seja seguro e para que levantem a mão. As crianças podem descobrir que não chamaram tantos colegas quantos poderiam ter chamado, porque alguns tendem a chamar apenas garotos ou garotas, ou apenas aqueles que são seus amigos. Desafie as crianças a tentarem de novo: apresente isso como uma brincadeira, mas fique atento/a para que as regras básicas de levantar a mão, permitir que se deem a palavra entre eles, sejam ou não amigos, e atirar a bola com cuidado, sejam respeitadas

O que é um lugar seguro?

Um dos elementos fundamentais que terá de estar presente na sala de aula, se vai acontecer uma indagação profunda, é a segurança em todos os níveis. Como motivarmos meninas e meninos a procurar criar um lugar intelectualmente seguro? A seguinte atividade é uma descrição do que aconteceu numa aula de jardim de infância sobre o tema "O que é um lugar seguro?" Incentivam-se e reforçam-se os processos de dar a palavra e desenvolver habilidades de escuta, fazendo alguém repetir periodicamente o que foi dito.

Esta investigação não pretende ser filosófica porque: 1) a pergunta não se origina no interesse da criança, e 2) nós, professores, sabemos aonde queremos chegar com esta pergunta: que meninos e meninas sejam conscientes de sua segurança física, emocional e intelectual.

MATERIAIS:

Bola de pano

PROCEDIMENTO:

Pergunte: "O que é um lugar seguro?" Conforme meninas e meninos se deem a palavra e respondam à pergunta, você verá que, em geral, responderão mencionando um lugar que consideram seguro.

Numa experiência de 1ª série, uma menina, Nicole, disse que para ela a casa da sua avó é um lugar seguro. Corey, outro menino, disse que o pátio é um lugar seguro. Perguntei por quê. Nicole respondeu: "Porque minha avó fica olhando e aí eu não me machuco." A razão de Corey foi que os professores vigiam para os alunos não brigar. Quando os outros começaram a discutir sobre lugares seguros e as razões para serem considerados seguros, ficou claro que a maioria entendia a segurança principalmente em sentido físico. Se a ideia de segurança emocional não surgir de modo algum, pergunte às crianças o que aconteceria se contassem algo importante (que morreu seu bichinho de estimação, que foram insultados por alguém...) e seus colegas rissem. Por acaso se sentiriam seguros para continuar falando? Em outra série, uma das crianças, das mais corpulentas, contou um incidente que lhe aconteceu na aula de educação física, quando não conseguia fazer todos os saltos. Como ele se esforçasse por continuar saltando, seus colegas caçoaram de suas tentativas. Perguntei-lhe se tinha se sentido seguro naquele momento. Quando as outras crianças ouviram o menino relatar sua experiência e como se sentira, olharam para ele com compreensão e perceberam o que significa sentir-se emocionalmente seguro.

Então, você pode perguntar: "Nossa sala de aula/turma é um lugar seguro?" Diante das respostas positivas ou negativas, você poderá pedir razões, que em muitos casos resultam em exemplos de situações que demonstram o fundamento da sua posição. No melhor dos casos, razões ou exemplos incluirão tanto a segurança física quanto a emocional. Se, nesse momento, meninas e meninos continuam a enfatizar a segurança física, não insista e procure outras oportunidades nas quais possa reforçar a ideia de segurança emocional e psicológica. Em vez de perguntar como poderia sentir-se uma pessoa, pergunte se essa pessoa sentiu-se segura. Reforçar essa ideia de um "lugar seguro" ajudará a desenvolver a consideração e o respeito para com os outros.

Construir uma comunidade: o círculo

Evidentemente, disposições físicas implicam mensagens. A sala de aula mais tradicional com a escrivaninha do professor na frente e os alunos sentados em fileiras ordenadas voltados para o professor transmite certas mensagens relativas ao poder e à autoridade na sala. É recomendável sentar-se em círculo sempre que seja possível e apropriado. Esse arranjo físico acaba estimulando a colaboração entre as crianças, ajudando-as a se concentrarem mais no tema e permite pleno contato visual. O círculo simboliza também a unidade da comunidade. Juntos, sentados de tal forma, como *co-indagadores*, professores e crianças podem iniciar a sua aventura de perguntar-se e "esquadrinhar sob a superfície".

MATERIAIS:

Novelo de barbante, bola de pano (indica quem fala e ajuda na coordenação).

PROCEDIMENTO:

Sente com as crianças num círculo (no chão, se possível). Alguns professores usam um colchonete ou cadeira para cada criança, para ajudá-las a definir o lugar que têm para movimentar-se. Diga às crianças que você vai passar o novelo de barbante em torno do círculo. Cada um, ao recebê-lo, diz seu nome e algo acerca de si mesmo. O professor começa dizendo: "Meu nome é... e gosto de..." Diga às crianças que segurem o barbante após terem passado o novelo. Depois que algumas crianças tiverem feito isso, pare para perguntar se alguém pode repetir o que a última (por exemplo, Laura) acaba de dizer. Nesse momento, o professor pede a Laura que indique uma criança que tenha levantado a mão. Então Laura atira a bola em direção à criança que ela indicou. Quando esse aluno repete o que Laura disse, pergunte a ela se está certo. Como estamos pondo ênfase no desenvolvimento da escuta atenta, fazer com que as crianças repitam a resposta literalmente pode ser apropriado. Com frequência os professores comentam que seus alunos não sabem escutar direito uns aos outros. Tendemos a escutar seletivamente e deixamos "fora de sintonia" o que achamos ser uma resposta incorreta. Tão habituados estamos a agir assim que precisamos reaprender a escutar as crianças, para podermos aproveitar as oportunidades que surgem para a discussão filosófica. Trata-se de um desafio, um trabalho realmente difícil.

Quando o novelo tiver dado a volta completa, pergunte às crianças se sabem o que acabam de fazer. E de se esperar que digam ter feito um círculo. Discutam o significado do círculo (na primeira série podem entender a palavra "significado", mas é um pouco mais difícil no jardim). Algumas vezes as crianças vêm com palavras como trabalho em equipe ou cooperação. Se não percebem o significado do círculo, peça a algumas crianças que soltem o barbante. Pergunte: "Ainda temos um círculo?" As crianças deverão captar a ideia de que cada uma delas tem um papel importante na formação do círculo. Demonstre o que acontece quando você puxa do barbante. Meninas e meninos verão que isto lhes causa problemas. A analogia poderia ser uma pessoa mandona que tenta tomar conta do grupo. Esse comportamento é como o ato de puxar o barbante. Alguém está infringindo o espaço pessoal de outro.

Construir uma comunidade: bola de pompom

Um dos desafios de fazer filosofia com crianças é construir uma comunidade intelectualmente segura que aprecie a diversidade na comunidade, assim como o sentido de unidade. A seguinte atividade, desenvolvida por um dos nossos professores, ilustra uma maneira criativa de construir o conceito de comunidade.

MATERIAIS:

Uma placa de papelão rígido de 30 x 10 cm, novelos de fio de diversas cores, um para cada criança, um barbante comprido para amarrar.

PROCEDIMENTO:

Numa aula de matemática, você pode fazer um gráfico de barras com as cores preferidas de meninas e meninos. A partir desse gráfico, corte e faça pequenas bolas com fios de diferentes cores. Faça que as crianças peguem sua cor favorita e se sentem em círculo. Comece mostrando o que fazer com o fio. Não diga antes do tempo o que eles estão prestes a fazer. A surpresa ante os resultados de seus esforços será maior graças a esse segredo.

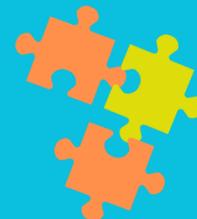
Pegue o papelão e dobre-o pela metade. Com o fio do seu novelo, comece a enrolar o papelão transversalmente e, enquanto o faz, conte alguma coisa a respeito de você. Quando terminar de enrolar todo o fio, passe o papelão para a criança que está ao seu lado, e diga-lhe que enrole seu fio em volta do papelão e conte algo sobre si mesma. Faça o mesmo com todas as crianças. Quando a última criança tiver enrolado o papelão com seu fio, deixe-o de lado e diga-lhes que acabam de fazer algo muito especial, que irão partilhar no dia seguinte. Dependendo do tamanho da sua turma, esta atividade pode levar mais de uma reunião. Nesse caso, continue outro dia, para as crianças não se cansarem. Você pode manter a atenção de meninos e meninas perguntando periodicamente se alguém pode repetir o que outro acabou de dizer. Antes de amarrar completamente a bola para fazer uma bola comunitária, acrescente fios de outras cores, prevendo a chegada de outras crianças que porventura entrem para a turma ao longo do ano. Isto garantirá que elas também estejam representadas.

A seguir, uma explicação passo a passo:

1. Pegue o papelão de 30 x 10 cm.
2. Pegue um barbante de amarrar comprido e dobre o cartão pela metade,
3. Enrole o fio no papelão transversalmente.
4. Tire o papelão sem mexer no fio. Use barbante de amarrar para segurar a bola.
5. Amarre e corte as pontas para dar enchimento.

Meninas e meninos ficam muito entusiasmados ao verem o resultado de seus esforços. Reconheceram suas cores na bola, o que lhes deu uma sensação de propriedade e posse. As crianças fizeram questão de ressaltar a necessidade de cuidar da sua bola coletiva, de respeitar algo que pertence a todos e não puxar do fio, pois cada cor representava um colega. A ideia de comunidade simbolizada nesse fio ajuda a criar, com o tempo, a unidade, o respeito e a segurança necessários numa comunidade reflexiva de investigadores.

OUTRAS SUGESTÕES



O arquivo que segue pode servir de auxílio para as/os colegas que são professores do ensino fundamental como um exemplo de aulas que podem ser trabalhadas. Não é um manual a ser seguido, mas um trabalho de outra professora que pode nortear o trabalho realizado nas salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais de Marau.

Abaixo segue o código QR e o link para acessar o Caderno de Orientações Didáticas - Pensar Filosoficamente, criado pela Professora Caroliny Santos Lima mestre pela Universidade Federal do Maranhão.

Acesse-o pelo código QR:



Ou acesse-o através do link:

<https://editorabagai.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Editora-BAGAI-Caderno-de-orientacao.pdf>

REFERÊNCIAS

FÁVERO, A. A. CASAGRANDA, E. A. A presença da filosofia na escola: o Projeto Filosofia com Crianças na região de Passo Fundo e no Rio Grande do Sul. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Universidade de Brasília. n. 3 (2004): nov. 2004/abr. 2005. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/issue/view/289>. Acesso em: 22 de jun. 2023.

JACKSON, T.; OHO, L.E. Preparando-se para filosofar. In: KOHAN, W. O.; WAKSMAN, V. (org.) **Filosofia para Crianças**: na prática escolar. Vol. II. 2 ed. 1998. 23-83.

KOHAN, W. O. Sugestões para implementar a Filosofia com crianças em escolas. In: KOHAN, W. O.; WAKSMAN, V. (org.) **Filosofia para Crianças**: na prática escolar. Vol. II. 2 ed. 1998. p. 85-112

LIPMAN, M. Alguns pressupostos educacionais de Filosofia para Crianças. In: **Filosofia para crianças em debate**. KOHAN, W. O.; LEAL, B. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 1999. p. Vol. IV.

LIPMAN, M. Como nasceu *filosofia para crianças*. In: KOHAN, W. O.; WUENSCH, A M. (org.) **Filosofia para crianças**: a tentativa pioneira de Matthew Lipman. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998. Vol. I.

LIPMAN, M. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LORIERI, M. A. Perguntando por mais um dos pressupostos educacionais do programa de filosofia para crianças de Matthew Lipman. In: **Filosofia para crianças em debate**. KOHAN, W. O.; LEAL, B. Petrópolis: Editora Vozes. 1999. Vol. IV.

OLIVEIRA, P. R. de. **Filosofia para a formação da criança**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

SILVEIRA, R. J. T. A filosofia vai à escola?: contribuição para a crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.



UFFS